

OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL

PEDAGOGICAL TOOLS IN INTER-MULTICULTURAL EDUCATION

Carlinda Leite*

Natércia Pacheco*

RESUMO:

O presente texto apresenta uma abordagem dos dispositivos pedagógicos, situando-se num Projecto de investigação-Ação em Educação Intercultural, não os entende apenas como material didáctico. Eles constituem um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Intercultural; Investigação-Ação; Recursos pedagógicos

ABSTRACT:

The present text presents a selection of pedagogical tools situated within a Project of Investigation-Action in Intercultural Education, not only understood as didactic material. They constitute an amplification point, a means of producing knowledge [in this case, on diverse cultures] and, simultaneously, as pedagogical resources, a means of vocalizing and valorizing specificities and cultural exchanges, in a process of construction/production of knowledge, stemming from the effective participation of the different social agents.

KEYWORDS:

Intercultural Education; Research-Action; educational resources.

* Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto - Comunicação ao 2º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRAGA 1992

Introdução

Num Encontro de “investigação e acção” parece-nos adequado reflectir sobre a concepção e utilização de **dispositivos pedagógicos**, tendo em conta o seu papel no espaço medular que é o da interacção teoria-prática.

De facto, a nossa abordagem dos dispositivos pedagógicos, situando-se num Projecto de investigação-Acção em Educação Intercultural, não os entende apenas como material didáctico. Eles constituem um *ponto de amplificação*, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais.

Trata-se de uma abordagem da complexidade que despoleta reflexões em torno de conceitos, de intenções, de acções e de efeitos previstos e não previstos.

Reflectiremos sobre o conceito de dispositivo pedagógico, sobre o conceito de educação face à diversidade cultural, sobre as intenções que têm estado presentes na concretização de dispositivos pedagógicos e seu contributo na formação.

Dispositivos pedagógicos

Frente ao “*mosaico de culturas*” presente na Escola, são diversas, mas frequentemente misturadas, as justificações, as interpretações e as propostas educativas. Assim, uma ideologia meritocrática, assente na “selecção natural”, opta por medidas que valorizam a aculturação e marginalizam aqueles que são considerados menos capazes. As “teorias do handicap socio-cultural”, entendem a diversidade como um *deficite* e propõem medidas de compensação, que visam a homogeneização. As “teorias da reprodução” criticam o sistema e a instituição escolar, enquanto reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais.

Com efeito, “*o modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social*” (BERNSTEIN, 1977, p. 149). E, neste sentido, crê-se que a Escola, ao valorizar determinadas formas de transmissão-aquisição, veicula mensagens que ensinam os grupos económica e socialmente mais desfavorecidos a interiorizar imagens de incompetência e a assumir os papéis que lhes são determinados.

No entanto, ao analisarmos os quotidianos escolares, a situação é, por vezes, menos fatalista. Detectam-se práticas pedagógicas geradoras, não só de reprodução socio-cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade. É a tese de Giroux (1983), quando defende que é necessário ver as escolas como locais sociais contraditórios, marcados por luta e acomodação e, simultaneamente, propiciadores de espaço para o ensino, o conhecimento e práticas sociais emancipatórias. A escola não é fechada aos conflitos, às diversidades e às contradições da sociedade.

Na linha da obra mais recente de Bernstein (1990) de crítica às "teorias de reprodução", - que apenas fazem um "diagnóstico da patologia" e são "*teorias de comunicação distorcida, sem teorias da comunicação que as sustentam*" - é de realçar a sua defesa da necessidade de organizar um modelo de análise que permita conhecer a *gramática* do discurso, a lógica interna dos dispositivos de transmissão. Bernstein considera crucial a distinção entre o que é transmitido ("relações com") e a transmissão ("relações dentro de"). Propõe, em substituição das análises centradas nas mensagens transmitidas, a fixação nas regras que constituem o **dispositivo pedagógico**: regra de distribuição (distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos); regra de recontextualização (regula a constituição de um discurso pedagógico específico) e regra de avaliação (constitui a prática pedagógica e condensa, em si, todo o sistema).

Esta perspectiva constitui o desenvolvimento de uma teoria do discurso pedagógico, e é um valioso contributo para um modelo de análise da comunicação no ensino. O **dispositivo pedagógico**, é entendido como uma "*forma especializada de comunicação* ", através do qual se justapõem poder e conhecimento; "*o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura*" (BERNSTEIN, 1990, p.102).

Estas pistas são de extrema riqueza na orientação e reflexão dos procedimentos pedagógicos adoptados nas escolas em que intervimos.

O problema que enfrentamos é o do insucesso escolar maciço de crianças e jovens cujas culturas, por serem mais distantes da norma cultural, escolarmente aceite, têm sido ignoradas. Intenta-se promover um processo educativo com características tais que assegure uma verdadeira integração, entendida como "*articulação cooperativa das diferenças*" (TAP P., 1988, p.12), onde cada actor social tem direito à afirmação de si, à autonomização e autorealização. A diversidade cultural dos alunos, o já "tradicional" insucesso escolar, que os persegue como um

fatalismo, as condições de vida, reduzidas muitas vezes ao sobreviver do dia a dia, põem os professores perante situações limite para que é necessário encontrar alternativas. As estratégias reprodutoras são ultrapassadas pela vontade de assumir e aproveitar as contradições e os conflitos existentes.

Partindo das concepções anteriores e das situações concretas, na sua complexidade, e entendendo que “(...) *o intercultural é um lugar de criatividade, permitindo passar da cultura como ‘produto’ à cultura como ‘processo’*”. “ (CAMILLERI, 1992, p. 45), procurámos redefinir algumas das orientações dos **dispositivos pedagógicos**,

Para isso, e em primeiro lugar, procurou-se redistribuir o conhecimento, não em função de pacotes pré-fabricados de informações a que só alguns têm acesso, mas em função de saberes do quotidiano dos alunos, representando a diversidade das suas culturas e das suas histórias de vida. São exemplo desta opção, o trabalho com histórias contadas pelas crianças, os jogos que diariamente as ocupam, nos recreios e em casa, e as genealogias.

Em segundo lugar, apontou-se para a recontextualização, através da constituição de um novo discurso pedagógico. Neste sentido, os saberes do quotidiano são valorizados, contribuindo, pela sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, na aquisição de conceitos-chave, na procura de novas formas de organizar as informações e de as conceptualizar. Constituem novos saberes que passam a “prova da escola”, ganhando estatuto no currículo.

Os professores deixam de ser objectos passivos, meros portadores de uma didáctica que transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo, alimentado por processos de pesquisa em que participam.

Os alunos deixam de ser objectos passivos, meros receptores do currículo, envolvendo-se como sujeitos, em processos que lhes permitem construir o seu próprio saber, e como parceiros de uma pesquisa, em que são reconhecidos como testemunhas da sua própria cultura, contribuindo para a produção de um conhecimento da diversidade.

A terceira regra apontada por Bernstein, a avaliação, ao condensar todo o processo pedagógico, permite-nos ter uma visão que não se limita aos produtos finais, mas acompanha e influencia todo o processo. O desenvolvimento do currículo numa orientação, onde à partida as linhas de estruturação não são

evidentes, nem marcos imutáveis, levanta, frequentemente, sentimentos de angústia e de necessidade de “receitas” imediatistas para os problemas que se enfrentam. O risco de um retorno ao consumo de um currículo tem de ser obstaculizado por uma avaliação que gere uma reflexão contínua sobre os processos. Com efeito, estamos perante situações em que os saberes são, em grande parte, novos para os próprios professores, exigindo reconstruções constantes daqueles processos.

Retomando os exemplos de **dispositivos pedagógicos**, que trabalhamos nestes projectos, analisemos :

a) Utilização das *histórias*. :

Uma criança cigana, ao contar uma história, fornece informações preciosas aos professores e aos colegas, com experiências diferentes da sua. Ao mesmo tempo, estrutura os seus saberes experienciais e reconhece-se como portadora e produtora de conhecimentos social e escolarmente reconhecidos. Trata-se, muitas vezes, da narrativa de uma situação em que se misturam, o seu quotidiano, imbuído de problemas de sobrevivência, de jogos de solidariedade e de lendas ou medos fantasmáticos. As próprias palavras são, umas vezes, em língua portuguesa, outras na sua língua de origem.

O trabalho pedagógico enriquece-se com este dispositivo que dá a palavra à criança e a possibilidade de se exprimir, permitindo-lhe um sentimento de domínio dos conhecimentos, que manipula e transforma. Em simultâneo, esta acção representa simbolicamente um controlo da criança sobre a sua própria vida, dando-lhe espaço à temporalidade e ao projecto. (Not, 1990)

O trabalho pedagógico enriquece-se pela própria criatividade que é exigida ao professor. Escapando à rotina, empenha-se numa pesquisa que, não vindo da mão de peritos estranhos à escola, o conduz a uma elaboração teórica reorientadora das práticas vividas na educação. (Stenhouse, 1984, 1987).

b) Recolha de *jogos*,

A recolha feita por estudantes-estagiários, com alunos e professores e, mesmo, com o testemunho de famílias, construiu-se de forma semelhante à das histórias.

Os jogos são, como se sabe, extremamente ricos do ponto de vista cognitivo, na noção do número, na organização do espaço, no exercício da memória, na socialização, etc. A sua análise no grupo de professores criou pontes

entre os seus papéis fora e dentro da sala de aula; o exercício livre de determinados jogos fora da sala de aula revelou aos professores a existência de potenciais socio-cognitivos desenvolvidos nos alunos e até aí ignorados.

Por outro lado, os jogos parecem não exprimir tanto a diversidade cultural, como acreditámos inicialmente. Constatou-se que crianças africanas, ciganas ou autóctones da região jogavam aquilo que se costuma considerar como "jogos populares portugueses". Podendo estar aqui presentes processos de assimilação mais antigos, possivelmente já interiorizados pelos próprios pais - e não é de pôr de lado origens mais remotas na sua história - na verdade, eles representam também, no aqui e agora desta escola, a semelhança, algo de comum, exigindo os mesmos conhecimentos e habilidades, desenvolvendo sentimentos de partilha e de cooperação.

c) Construção de *genealogias*

As genealogias, tendo-se desenvolvido, em particular, com jovens do 6º ano de escolaridade, permitiram a recolha de dados históricos *"através de um processo pedagógico, onde a comunidade não só ouviu a escola falar de si, mas onde esta mesma comunidade, com a sua memória local, também falou dentro de, e para a escola."* (STOER S. & ARAÚJO H., 1992, p. 27). Trata-se de um trabalho, com relações directas a processos designados de "história oral", que permite *"trazer uma diversidade de pontos de vista, que são habitualmente ignorados em perspectivas 'clássicas' das Ciências Sociais, em particular na História."* (op. cit. p.35).

À partida, o recurso a estratégias pedagógicas que pretendiam dar voz a todas as crianças e corresponder às suas motivações tinha apenas como finalidade constituir um espaço de inovação no processo de ensino-aprendizagem. À medida que os processos se foram desenvolvendo, efeitos não previstos permitiram descobrir potencialidades que configuram os dispositivos pedagógicos, tal como hoje os entendemos.

A reflexão sobre os percursos, as recolhas de material, os conhecimentos produzidos, as interações geradas, tem um efeito multiplicador das intenções, como se se tratasse de uma progressão geométrica. Esta reflexão interdisciplinar, confrontando parceiros de diversos espaços institucionais, torna os dispositivos pedagógicos, tal como referiremos adiante, instrumentos de formação, já não apenas dos alunos, mas de toda a equipa de investigação.

Concepção de educação face à diversidade cultural e seu impacto na formação

Em Portugal ignorou-se durante muito tempo a diversidade cultural. Considerava-se que havia apenas uma única cultura. A formação de professores foi, por isso, dirigida para estratégias de assimilação e de homogeneização, que asseguravam a reprodução da cultura socialmente reconhecida.

A progressiva abertura da escola a grupos sociais diversos obrigou a uma mudança do discurso e à procura de respostas educativas que reduzissem a distância destes grupos à norma. Medidas compensatórias foram, com frequência, o recurso para colmatar a alegada deficiência de alunos provenientes de grupos com culturas não reconhecidas escolarmente.

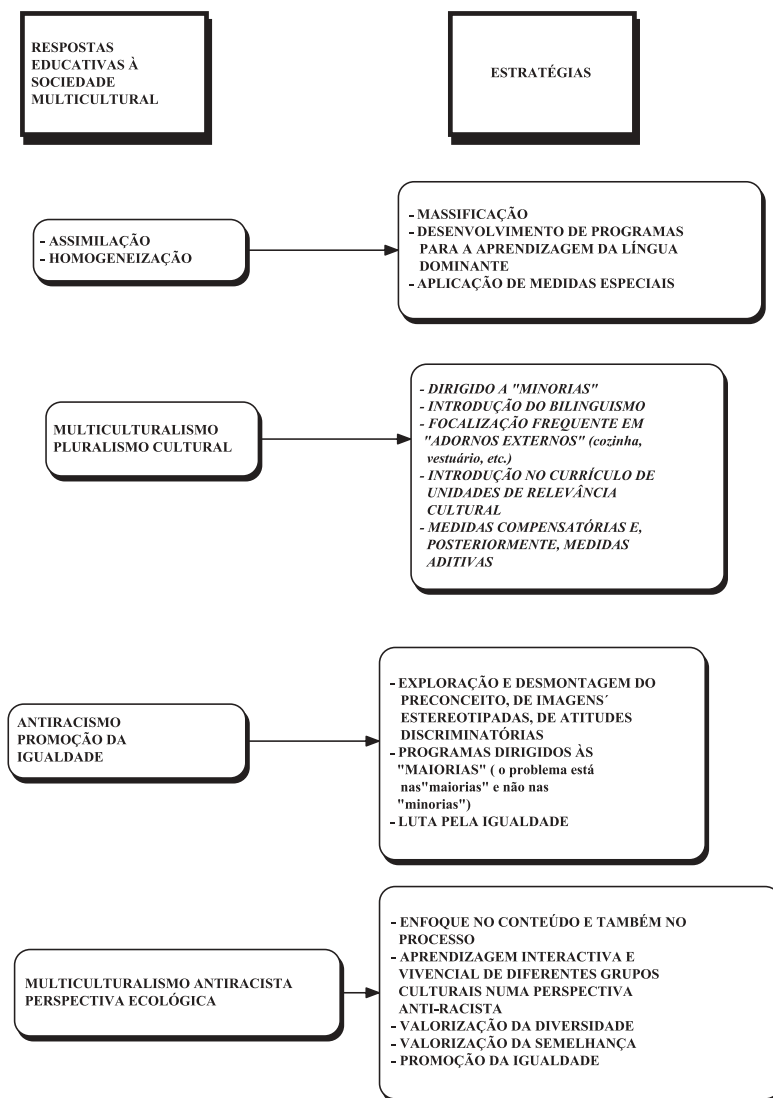
Nos últimos tempos, devido a fenómenos migratórios e à inserção na Comunidade Europeia, o discurso do interculturalismo foi introduzido entre nós. Mas é ainda um discurso cheio de contradições, que utiliza pressupostos de várias concepções educativas, em as diferenciar, e que, na ausência de uma reflexão crítica, assume práticas pedagógicas muitas vezes contraproducentes que são o espelho de uma formação de professores tecnicista, insuficientemente fundamentada, dando às Ciências da Educação um papel subalterno.

Impõe-se, portanto, destrinçar estas concepções, com enfoque na diversidade cultural. É o que tentaremos fazer, embora apenas num quadro sintético, recorrendo às fases, por que têm passado as respostas educativas à sociedade multicultural, identificadas por D. Selby (1992).

A nossa concepção regeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem. Os problemas não podem ser formulados em termos de ter ou não ter (ter capacidade de, não ter cultura,...), de ser ou não ser (ser inteligente, ser atrasado,...), que configuram uma educação monocultural e legitimam a desigualdade.

Assumindo as necessárias trocas entre seres diferentes, que se exprimem, e que se enriquecem através dessas trocas, num diálogo que se passa ao nível da semelhança, procuram-se formas de con-viver a diversidade.

Optamos por uma concepção de educação que faz a defesa da igualdade de oportunidades, e da necessidade de um conhecimento cada vez mais aprofundado das especificidades culturais. Pressupõe-se o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural, considerada fonte de troca e enriquecimento mútuo.



É uma concepção de educação multi/intercultural onde as diferentes culturas são representadas, não pelos seus "adornos exteriores" (folclore), mas contextualizadas, situadas na sua história, de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo socio-cultural dos diferentes grupos, e provocar o diálogo entre a cultura da Escola e as culturas da comunidade. Só assim se criam espaços de con-vivência intercultural, que desmonta estereótipos e limita visões etnocêntricas de professores e de alunos (Beauchesne, 1988)

A formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente, semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que, de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em termos de saberes-informação, ela assenta também em saberes-experiência diversos. E estes saberes, uns e outros, situam-se não só em função de áreas disciplinares como também em função da sociedade em que nos inserimos, da classe social a que pertencemos, dos nossos interesses, da nossa idade, do nosso sexo, etc., construindo mentalidades e formas de estar na vida diferenciadas.

Neste sentido, na formação de professores a desmontagem e o questionamento de preconceitos constituem uma tarefa necessária, muito embora se situem num campo de sensibilidades muito fortes. Antes de mais, o formador tem que se questionar a si próprio, no que diz respeito às suas representações sobre os professores em formação e quanto às suas “verdades”.

Além disso, o preconceito é algo mais do que uma “ideia feita” sobre qualquer coisa. O preconceito é uma peça de um conjunto organizado que nos permite ler o mundo e decifrar quem somos e quem são os outros. Questioná-lo é pôr em desequilíbrio essa leitura. A procura de novos equilíbrios pode produzir a mudança ou levar a uma maior rigidez. Tudo depende muito, não só de uma lógica do raciocínio, mas também de uma lógica dos sentimentos.

Os dispositivos pedagógicos também têm sido um elemento importante a este nível. Permitem desmontar ideias preconcebidas dos formadores sobre os professores e destes sobre os alunos e formadores. Mas vão mais além. Constituem instrumentos de formação na prática provocando continuamente reflexões, e questões, que só encontravam resposta na equipa, valorizando não apenas os conteúdos, mas, particularmente, os processos, criando pontes entre a teoria e a prática.

Referências

- BEAUCHESNE A. (1988), *L'Éducation Interculturelle*, Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- BECKER, H.S. (1971), *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship in School and Society*, London, Open University Press
- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, Codes and Control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, Educacion y Conciencia*, Barcelona, El Roure Editorial.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1970), *La Reproduction*, Paris, Ed. Minuit.
- CAMILLERI C. (1992), *Les conditions de base de l'interculturel*, in *Pour une société interculturelle*, Bergamo, ACLI.

- GIROUX H. (1986), Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, copy (1983).
- GIROUX H., FLECHA R. (1992), Igualdad Educativa u Diferencia Cultural, Barcelona, El Roure Editorial.
- KEMMIS S.(1986), Curriculum Theorising : beyond reproduction theory, trad (1988) El Curriculum : mas allá de la teoria de la reproducción, Madrid, Ed. Morata.
- NOT L. (1981), As Pedagogias do Conhecimento, S.Paulo, Difel.
- PEROTTI A. (1992), *L'Éducation Interculturelle dans les expériences du Conseil de l'Europe*, in Pour une société interculturelle, Bergamo, ACLI
- SELBY D. /1992), *Educacion para una Sociedad Multicultural : Implicaciones Curriculares y Metodologicas*, in Tomo I, Actas do X Congresso Nacional de Pedagogia, Educacion Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca, 1992
- STENHOUSE L.(1984), Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987), La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Ed. Morata.
- STOER S. & ARAÚJO H. (1992), Escola e Aprendizagem para o Trabalho , Lisboa, Escher
- TAP P. (1986), La Société Pygmalion?, Paris, Dunod